



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere



Publisher's version

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303121052>

Author(s):	Korhonen, Vesa
Title:	Aikuisopiskelijana verkossa : orientaatiot oppimiseen ja asiantuntijuuden rakentaminen verkko-opiskelussa
Main work:	Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka
Editor(s):	Korhonen, Vesa
Year:	2004
Pages:	155-180
ISBN:	951-44-6351-8
Publisher:	Tampere : Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201303121052

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Aikuisopiskelijana verkossa – orientaatiot oppimiseen ja asiantuntijuuden rakentaminen verkko-opiskelussa

Kun tarkastellaan oppimista uudenaikaisessa opiskelu- ja toimintaympäristössä yliopisto-opetuksessa, kuten verkkopohjaisessa oppimisympäristössä, voidaan tavoitella oppimistuloksia normaalisti kahdesta eri lähtökohdasta. Tavallisempia ovat pyrkimykset vaikuttaa oppimiseen opetuksen kautta. Opiskelijat verkossakin nähdään tiedon omaksujina ja ohjattavina yksilöinä. Tämä lähtökohta johtaa usein oppimisympäristön muokkaamiseen tiedonsiirtometaforan mukaisesti tiedon jakamisen paikaksi ja ohjaukseen liittyvien pulmatilanteiden ratkomisen areenaksi. Opettaja kokee usein ohjaavansa kutakin verkko-opiskelijaa erikseen ja vuorotellen. Vuorovaikutus kulkee lähinnä *opettaja–opiskelija*- tai *oppimateriaali–opiskelija*-akselien välillä.

Toinen lähtökohta on kiinnittää huomiota tietojen välittämisen sijasta oppijoiden omaehtoiseen tiedonhankintaan ja yhteistoimintaan oppimisympäristössä. Tämä edellyttää monipuolisen vuorovaikutukseen perustuvan oppimisympäristön rakentamista oppimisen tueksi. Monet tutkijat ovat tuoneet esiin paradigmaattisen muutoksen, jossa oppija- tai yhteisökeskeisten konstruktivististen ja sosiokulttuurallisten oppimiskäsitysten voimistumisen myötä usko

opettamiseen tiedon siirtämisenä opettajalta oppijalle on vähentynyt. (Brown, Collins & Duguid 1989; Bonk & Cunningham 1998). Tämä on johtanut painopisteen siirtymiseen oppimisympäristöön ja yhdessä oppimisen menetelmiin. Oppimista on yhä enemmän tarkasteltu epäsuorana vaikuttamisena ryhmän vuorovaikutuksen ja oppimisympäristön kautta. Vuorovaikutuksen painopiste siirtyy verkossa akseleille *opiskelija – opiskelija* tai *pienryhmä – ohjaaja*. Yhteisöllinen pedagogiikka monipuolistaa oppimisympäristöä ja korostaa pienryhmän merkitystä opettajan tai organisaation tuottaman oppimisympäristön lisäksi. Pyrkimykset niin sanottuun jaettuun ymmärrykseen oppimisympäristön vuorovaikutuksessa on usein asetettu yhteisöllisen pedagogiikan ydintavoitteeksi (Pea 1993; Salomon 1993). Kyse on siitä, miten yhteistyö ja ryhmän vuorovaikutus voi edistää oppimista ja haastaa oppijoita tiedon kanssa työskentelyyn ja oman ajattelun rajoitusten ylittämiseen.

Tämän artikkelin lähtökohtana on tarkastella oppimiseen orientoitumista sellaisessa verkkopohjaisessa oppimisympäristössä, jossa on ollut jälkimmäinen lähtökohta eli yhteisöllisen oppimisen suuntainen työskentely. Kuinka yhteisöllisen pedagogiikan mukanaan tuomat eri toiminnallisuuden muodot oppimisympäristössä, kuten keskustelupainotteiset lähiopetustilanteet, tietokonevälitteisen eriaikaisen tai samanaikaisen viestinnän muodot sekä ajan ja paikan suhteen joustavat oppimisen mahdollisuudet, heijastuvat tietämyksen rakennusprosessissa. Toisaalta taustalla on myös kysymys kuinka orientaatioerot vaikuttavat vuorovaikutuksen ja oppimisen laatuun. Tarkastelukohteena ovat avoimen yliopiston aikuisopiskelijat, joilla on usein jo huomattava määrän työkokemusta ja aiempaa opiskeluhistoriaa ja joiden lähtökohdissa opiskeluun on omat erityispiirteensä. Aikuisopiskelijoiden osuus on selvästi kasvanut myös tiedekunnan opiskelijoissa eri oppiaineissa.

Oppijoiden orientaatioerojen tunnistamisen kautta jaetun ymmärryksen rakentamiseen

Verkko-opetus tuo uudenlaisia haasteita oppimisympäristön pedagogiseen suunnitteluun ja ohjaamiseen. Oppijan näkökulmasta voi olla kysymys esimerkiksi siitä, kuinka pitkántähtäimen oppimistavoitteita asiantuntijuuden kehittymiselle ja ymmärtämiselle on asetettu. Tavoitteet heijastelevat opintojen henkilökohtaista arvoa ja merkitystä itselle (esim. Bereiter & Scardamalia 1989; 1993). Oppimisympäristö parhaimmillaan voi muodostua avoimeksi toimintasysteemiksi, joka mahdollistaa kytkennät oppijoiden tiedon soveltamiselle, kokeilulle ja luomiselle. Kun hyväksytään oppijoiden erilaisuus ja erilaiset tavoitteet toiminnan lähtökohdaksi, on oppimisympäristön suunnittelun kannalta helpompi lähteä kehittämään tukea ja ohjausta yhteisöllisen opiskelu ympäristön rakentamiseksi sekä miettiä sitä, millaiset tiedon jakamisen ja rakentamisen areenat (esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan tukemat) soveltuvat sisällöllisiin ja pedagogisiin päämääriin ja arvoihin. Oppijoiden erilaiset lähtökohdat voidaan nähdä oppimisen ja vuorovaikutuksen lisäarvona, eikä niinkään oppimisen organisointia vaikeuttavana tekijänä. Erilaiset oppijat tuovat pienryhmien työskentelyyn omat tietonsa ja kokemuksensa, jotka voidaan ottaa huomioon ryhmän voimavarana.

Carl Bereiter ja Marlene Scardamalia (Bereiter & Scardamalia 1989; Scardamalia & Bereiter 1994; Scardamalia & Bereiter 1996) ovat hahmotelleet mallia tutkivasta oppimisesta, joka pohjautuu perinteiselle koulumaiselle opetukselle vaihtoehtoiseen näkemykseen siitä, miten oppiminen syvenevän ja jaetun ymmärtämisen avulla muotoutuu tutkimusluontoiseksi ja asiantuntijoiden toimintatapaa muistuttavaksi prosessiksi. Lähtökohtana on liittää oppiminen tutkivaan, ongelmanratkaisukeskeiseen ja tiedonrakenteluun (knowledge building) tähtäävään yhteistoimintaan. Tutkiva oppiminen

Taulukko 1. Kolme näkökulmaa oppimiseen orientoitumisen eroihin

<p>Oppimistavoitteet asiantuntijuuden rakentamiselle (Bereiter & Scardamalia 1989; 1993)</p>	<p>Intentionaalinen oppiminen ja oppimisorientaatio; oppimisen intentiot ja hallinta (Martinez 1998; 1999)</p>	<p>Aikuisen orientaatiomallit yliopistotutkimus; oppimiskemusten merkitysten reflektio (Kasworm ym. 1990; 1994)</p>
<p>Tiedonrakentamisen (knowledge building) tavoitteet: Ovat laajoja ja henkilökohtaisia tavoitteita oppimiselle, jotka liittyvät asioiden ymmärtämiseen, itselle kiinnostavien ongelmien ratkaisemiseen, tiedon aukkojen paikkaamiseen ja kokonaisuuden hahmottamiseen. Nämä ovat asiantuntijuuden aktiiviselle kehittämiselle tyypillisiä.</p>	<p>Intentionaaliset/ uudistuvat oppijat: Ovat tietoisia omista persoonallisista vahvuuksistaan ja omaavat positiivisia odotuksia suoritusta menestyksekkäästi itseohjautuvasta oppimisesta. Asiantuntijuuden saavuttaminen motivoivaa. He ovat valmiita asiantuntijuuden jakamiseen muiden kanssa ja usein saattavat myös toimia ohjaajina ja neuvojina muille.</p>	<p>Transformaatio malli: Nämä oppijat korostavat usein omia sisisiä arvojaan, uskomuksiaan ja perspektiivejään ja tarpeitaan laajentaa niitä oppimisprosessin kautta. He ovat sitoutuneita elinikäisen oppimiseen. Omat oppimistavoitteet ja mahdollisuudet pohjata ja liittää oppimaansa laajempaan elämänpöytään ovat tärkeitä.</p>
<p>Opetukselliset tavoitteet: Perustuvat opetussuunnitelman, opettajan ja oppimateriaalin korostamiin tavoitteisiin. Oppijat tiedostavat nämä ja pyrkivät saavuttamaan oppimisessaan sellaisen tason, joihin tehtävillä tähdätään. Tehtävästä suoriutumisen tavoitteet: Ovat suppeimpia ja rajoitetuimpia tavoitteita. Tavoitteet ovat lähinnä opettajan asettamia, eivätkä oppijat ole välttämättä tietoisia niiden koulutuksellista päämäärää. Oppiminen on välineellisempää eli lähinnä vaadittujen tehtävien loppuun suorittamista.</p>	<p>Suoriutuvat oppijat: Ovat strategisesti taitavia oppijoita, jotka pyrkivät systemaattisesti täyttämään oppimisympäristön asettamat normatiiviset suoritustodotukset. He eivät mielellään ota riskejä oppimisessaan, vaan luottavat saatavilla olevaan ohjaukseen ja ulkoisiin resursseihin. He suuntautuvat täyttämään asetetut vaatimukset ja minimoimaan tehtävien ulkopuolelle suuntautuvat aktiviteetit.</p> <p>Sopeutuvat oppijat: Ovat lähellä yllä kuvattua ryhmää, mutta riippuvaisempia muista oppimisen hallinnastaan. He pyrkivät jopa sosiaalisesti miellyttämään toisia. He eivät ratko mielellään kompleksisia ongelmia tai tee oma-aloitteisia päätöksiä. He pitävät parhaimpina turvallisia, strukturoituja ja askel-askelelta ohjaavia ympäristöjä.</p>	<p>Sopeuttava malli: Viittaa aikuisopiskelijan oppimisensa sopeuttamiseen yliopisto-opiskelun ympäristöön. Ovat taipuvaisempia hyväksymään ympäristön sellaisenaan ja korostavat opetussuunnitelman merkitystä, kussisäilyä, traditionaalista opiskelumuotoja ja professoreiden asiantuntumuksen merkitystä oppimisen ohjaajana. Tämä osoittautui yleisimmäksi orientoitumisen muodoksi, ja tästä esiintyi useampia variaatioita Kaswormin tutkimuksessa.</p>

	<p>Vastustavat oppijat: Heiltä puuttuu uskoa formaalien koulujärjestelmien tai akateemisten instituutioiden tarjoaman opetuksen sopivuuteen heille. He ovat kärsineet toistuvasti tapahtuneista epäonnistumisista tai turhautumisista opiskelu-urallaan. He eivät ole päässeet nauttimaan onnistuneista oppimiskokemuksista tai tiedostaneet itselleen sopivia mahdollisuuksia.</p>	<p>Konfliktimalli: Ristiriidan kokemuksia omien opintojen tavoitteiden ja tietyssä opiskeluympäristössä opiskelijana olemisen suhteen. Suurin osa oppimislanteista oli heidän mielestään epä-tarkoituksenmukaisia tai rajoittavia heidän oppimispyrkimyksensä kannalta.</p> <p>Vetäytymismalli: Muutamat aikuisopiskelijat tunsivat vieraantumisen, pettymyksen tai ahdistuksen kokemuksia yliopisto-ympäristöä kohtaan. He kuvaavat oppimistaan lähinnä ”lähestymis-välttämis” -perspektiivin avulla oppimislanteissa. He kokivat, että tiettyyyppisissä arviointikäytännöissä (essee, monivalintatehtävät) heidän tietämyksensä ei päässyt esille.</p>
--	--	--

suuntautuu esimerkiksi asioiden ymmärtämispyrkimyksiin ja tiedon jaettuun kehittelyprosessiin sekä oppimistavoitteita tukevien metakognitiivisten valmiuksien kehittämiseen. (Bereiter & Scardamalia 1989; Scardamalia & Bereiter 1994.) Kun oppiminen tähtää oman asiantuntijuuden rakentamiseen ja laajentamiseen yhteistyön kautta, saattavat oppimistavoitteetkin olla laajempia ja henkilökohtaisempia kuin oppimisympäristön asettamat tavoitteet sinänsä (taulukko 1). Oppijat rakentavat oppimistavoitteensa omien kiinnostuksen kohteidensa ja kehittymistavoitteidensa kautta. Tämä luo oppimiselle mielekkään lähtökohdan. Oppimisesta voi muodostua parhaimmillaan tutkimusluontoinen prosessi, johon jokainen ryhmän jäsen sitoutuu tuomaan panoksensa. Pienryhmässä kokemuksia, ideoita ja hankittua tietoa voidaan reflektoida ja jalostaa. Ryhmän tavoitteena on yhteisen ja jaetun ymmärryksen saavuttaminen tiedonrakentelu-prosessissa.

Tätä näkemystä on edelleen jalostanut Margaret Martinez (1998; 1999; Martinez & Bunderson 2000), joka on pyrkinyt luomaan kokonaisvaltaista mallia aikuisen intentionaalisesta oppimisesta ja siihen liittyvistä orientaatioeroista. Kehittelyn tuloksena on syntynyt jäsenitys aikuisen erilaisista oppimiseen orientoitumisen tavoista akateemisissa ja verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä. Malli keskittyy erityisesti siihen, miten voitaisiin suunnitella tarkoituksenmukaisia opetuksellisia ympäristöjä erilaisille aikuisille ja kuinka aikuisia voitaisiin ohjata ja tukea menestyksellisiksi elinikäisiksi oppijoiksi erilaisissa moderneissa ja haastavissa oppimisympäristöissä. Erot oppimiseen suuntautumisessa selittyivät esimerkiksi sillä, miten tutkimuksen kohteena olleet aikuiset ymmärsivät oman intentionaalisen oppimisprosessinsa ja kuinka he hallitsivat, säätelivät ja arvioivat omaa oppimistaan. Orientaatioerot oppimisessa kuvasivat yksilöllisesti vaihtelevia intentioita, uskomuksia, emootioita ja kykyjä säädellä itse oppimistaan ja asettaa mielekkäitä tavoitteita oppimi-

selleen. Keskeistä on kuinka aktiivisesti ja itseohjautuvasti oppimista säädeltiin ja kuinka reflektiivisesti oppimiskokemuksia käsiteltiin. Martinez (1998; 1999) nosti esiin neljä erilaista oppimiseen orientoitumisen tyyppiä empiiristen havaintojensa perusteella (taulukko 1). Näistä ensimmäinen orientaatiotyyppi, uudistuvat oppijat, edustaa omaehtoisinta ja laajinta orientoitumista eli intentionaalista elinikäistä oppimista. He ovat suuressa määrin itseohjautuvia oppijoita. Läheskään kaikki eivät kuitenkaan orientoitu oppimiseensa tämän mallin mukaisesti.

Pitkään työelämässä toimineen aikuisen tavoitteet opinnoille voivat olla erilaiset kuin nuorilla opiskelijoilla. Hän voi rakentaa oppimistaan suhteessa aikaisemmin oppimaansa tai kokemaansa. Esimerkiksi työelämästä yliopisto-opiskeluun siirtyvä aikuinen on usein kaksoisroolissa, joista toisessa hän on ehkä noviisi tiettyjen oppiainesisältöjen suhteen, mutta toisessa hänellä voi olla hyvin monipuolista osaamista ja kokemusta omalta alaltaan (Järvinen 1996, 10). Oppimisen suunnittelun kannalta tämän aikuisen kokemuserustan ottaminen huomioon on tärkeää. Aikuisopiskelijat voivat pyrkiä tietoisesti tarkastelemaan kriittisesti aikaisemmin oppimaansa ja reflektoimaan tähänastista asiantuntijuuttaan. Nuoremmat opiskelijat, joilla vastaavaa kokemustaustaa ei ole, rakentavat oppimistaan enemmän sisällöllisten intressien pohjalta.

Näistä aikuisen oppimisen erityispiirteistä huomionarvoinen on Carole Kaswormin (1990; ks. myös Kasworm & Blowers 1994) tutkimus, jossa tavoitteena oli tarkastella aikuisopiskelijoiden toimintaa ja oppimista yliopisto-opiskelun ympäristössä. Avainkäsitteeksi aikuisen oppimiselle muodostui reflektio. Kaswormin (1990, 3–4) mukaan oppimista ei tule tarkastella pelkästään tiedon siirtämisenä tai välittymisenä oppijan ajatteluun, vaan ennen kaikkea reflektiivisenä prosessina. Tämä liittyy metakognitiivisten valmiuksien ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymiseen. Aikuisen oppijan ref-

lektion kohteet perustuvat aiempiin kokemuksiin, olettamuksiin ja tietoperustaan sekä oppimisympäristössä kohdattuihin tilanteisiin ja uuteen tietoon. Tutkimuksessaan Kasworm tunnisti neljä erilaista orientoitumisen muotoa (taulukko 1), jotka kukin edustavat erilaista suuntautumista yliopisto-opiskelussa. Nämä orientoitumisen tavat kuvastavat aikuisen oppijan erilaisia käsityksiä ja kokemuksia suhteessa oppimisen konteksteihin.

Kasworm (1990; ks. myös Kasworm & Blowers 1994) luokitteli aikuisen oppimisen passiivisesta opintovaatimuksen toteuttamisesta aina laajempiin näkemyksiin oppijan omasta roolista (taulukko 1). Laajimmalla tasolla oppiminen liittyi maailmakuvan jäsentämiseen, itseohjatun oppimisprosessin tarkasteluun, toiminnan ja reflektion vuoropuheluun omassa elinikäisen oppimisen projektissa. Aikuisopiskelijoiden orientaatiot kietoutuivat aiemman oppimishistorian, opinnoille asetettujen odotusten, oppimistavoitteiden sekä asiantuntijuuden ja oman työn kehittämisen kysymyksiin (vrt. Järvinen 1996).

Edellä kuvattujen näkökulmien perusteella orientaatiot verkko-opiskelussa näyttävät kytkeytyvän siihen jännitteeseen, mikä syntyy oppijan intentionaalisen toiminnan ja oppimisympäristön muodostaman tiedon rakentamisen ympäristön välille. Perustavaa laatua olevat erot orientoitumisessa muun muassa vuorovaikutustilanteissa oppimisympäristössä näyttäisivät konkretisoituvan ”suuntautumis-välttämis”-perspektiivin avulla. Löytävätkö oppijat oppimisympäristöstä mielekkäitä rakennusaineita itselleen ja omalle asiantuntijuutensa kehittymiselle (omaehtoinen, asiantuntijamainen suuntautuminen), suuntautuvatko he täyttämään oppimisympäristön asettamia vaatimuksia ja odotuksia (suuntautuminen ulkoisiin ehtoihin), vai kokevatko he oppimisympäristön kenties ristiriitaisena tai vieraannuttavana itselleen (välttäminen, omistautumattomuus). Oppimisympäristö tiedon rakentamisen areenana saa jokaisessa

näissä jännitteissä erilaisen merkityksen. Mainitut kolme oppijan kohtamaa jännitettä ”suuntautumis–välttämisen”-ulottuvuudella suhteessa oppimisympäristöön johtavat myös oletettavasti erilaisiin ratkaisuihin orientoitumisessa opintoihin. Ne näkyvät käytännössä erilaisina toimintamalleina kohdatuissa ongelmanratkaisun ja tiedon tuottamisen tilanteissa sekä eri suuntaan johtavina kehityspolkuina pidemmällä aikajaksolla. Ensimmäisessä tapauksessa jännite muodostuu mitä todennäköisimmin rakentavaksi ja reflektiivistä kasvua tukevaksi. Toisessa tapauksessa, jossa jännite johtaa siihen, että oppija mukautuu ulkoisiin vaatimuksiin, jännite muodostuu oletettavasti paineisemmaksi opettajaa, ohjausta ja oppimisympäristön tarjoamaa tukea kohtaan. Kolmannessa tapauksessa jännite voi johtaa epäsuotuisaan ristiriitaan, oppimisvaikeuksiin ja huonoimmassa tapauksessa opintojen keskeyttämiseen. Jaetun ymmärryksen soveltaminen yhteisöllisissä opiskeluympäristöissä on siten hyvin haasteellinen ja monimuotoinen ilmiö hallittavaksi jo tämän oppijan orientoitumisen ja hänen kohtaamansa oppimisympäristön välisen jännitteisyyden perusteella.

Tutkimusesimerkki aikuisten orientoitumisesta ja osallistumisesta yhteisölliseen verkko-opiskeluun

Tutkimusesimerkkinä, jossa aikuisen oppijan intentionaalista toimintaa vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa on lähemmin tarkasteltu, on Tampereen avoimen yliopiston hoitotieteen verkko-opiskelijoiden seurantatutkimus vuosilta 1999–2000 (ks. Korhonen 2003). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tutkia noin vuoden mittaisen opiskeluperiodin aikana oppimiseen orientoitumista verkko-pohjaisessa oppimisympäristössä. Pää tutkimusjoukkona tässä

tapauksessa ovat olleet 9 opintoviikon mittaisen hoitotieteen verkko-opintojen kokonaisuuden suorittaneet 23 opiskelijaa. He olivat etupäässä aikuisopiskelijoita, sillä tutkimukseen osallistuneiden keski-ikä oli noin 37 vuotta ikäjakauman vaihdellessa 23 vuodesta 59 vuoteen. Useimmilla oli runsaasti työkokemusta ja hoitoalan ammatillisia opintoja. Ala on hyvin naisvaltainen ja kaikki verkko-opintoja tutkimusjakson aikana suorittaneet olivat naisia. He eivät taustaltaan tai lähtökohdiltaan edusta tyypillistä verkko-opiskelijaryhmää. Noin puolella heistä ei esimerkiksi ollut aiempaa Internetin käyttökokemusta verkko-opintoja aloittaessaan.

Oppimisympäristö koostui vaihtelevasti sekä perinteisestä kasvokkain tapahtuvasta pienryhmätyöskentelystä tutorien ohjaamana että verkossa tapahtuvasta työskentelystä. Oppimisympäristö oli luonteeltaan myös tavoitteellisuutta ja oppimisen itsearviointia korostava. Suuri osa työskentelystä tapahtui jaksojen aikana itsenäisen tiedonhankinnan ja materiaaliin tutustumisen muodossa. Jokaisen jakson aikana opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua myös opintopiirityöskentelyyn tutorin ohjauksella. Opintopiirit kokoontuivat opiskelijoiden määrittelemän tarpeen mukaan keskimäärin kolme–neljä kertaa yhden opintojakson aikana. Opiskelijat osallistui-
vat verkkotyöskentelyyn keskusteluryhmässä, joka on laajentanut perinteisempää etäopiskelun työskentelyprosessia ja kirjallisuuteen tutustumista vuorovaikutussuhteeksi muiden opiskelijoiden kanssa. Keskustelut organisoitiin verkko-oppimisympäristön keskustelupalstalle teemaryhmien ympärille. Verkkokeskustelun organisointitavat hieman vaihtelivat eri jaksoilla. Aineistoa koottiin verkko-opintojen aikana muun muassa laadullisena tekstiaineistona, joita olivat verkko-opiskelijoiden kirjoittamat esseetehtävät opintojakson alussa ja lopussa sekä oppimispäiväkirjat eri jaksojen aikana. Myös vertailuaineistoa koottiin yhteisöllisestä verkko-opiskelusta ja perinteisestä yliopisto opiskelun ympäristöstä seurantajakson loppupuolella määräl-

lisenä kyselyaineistona. Tässä yhteydessä keskitytään tutkimuksen laadullisen osuuden ja verkko-opiskelua koskevan aineiston kuvamiseen. Analyysimenetelmänä oli aineistolähtöistä grounded theory -menetelmää soveltava analyysitapa (Strauss & Gorbini 1990).

Tutkimuksessa pyrittiin havainnoimaan opiskelijoiden tuottaman tekstiaineiston pohjalta millaisena oppijan intentionaalinen toiminta yhteisöllisessä verkko-opiskelussa ilmeni ja mihin suuntaan se kehittyi. Kontekstuaalinen orientaatio kehiteltiin käsitteeksi kuvaamaan oppijan tavoitteellista itsesäätelystä suhteessa oppimisympäristön vuorovaikutustilanteisiin. Oppijan toiminnan itsesääntely on useiden tutkijoiden havaintojen mukaan suhteessa kognitiivisiin, sosio-emotionaalisiin ja motivationaalisiin arvioihin ja tulkintoihin jotka koskevat oppimisympäristöä ja sen tuottamia arvioinnin, tehtävien ja opetuksen muotoja (Entwistle 1988; Schmeck 1988; Vermunt & Van Rijswijk 1988; Ramsden 1988; 1997; Martinez 1999). Kontekstuaalisesta näkökulmasta oppimiseen orientoitumisen ja asiantuntijuuden tarkastelun päätutkimuskysymykseksi muodostui se, millainen kontekstuaalinen orientoituminen aikuisopiskelijoilla on verkko-opiskelussa ja miten se kehittyi verkko-opintojen aikana? Kontekstuaalisia orientaatioita nimitetään tässä yhteydessä yksinkertaisuuden vuoksi myös oppimisorientaatioiksi tai orientaatiomalleiksi. Näillä tarkoitetaan siis samaa asiaa eli yksilöllistä orientoitumista oppimiseen (toiminnan itsesääntely) verkko-opiskelun yhteisöllisyyttä korostavassa ympäristössä.

Kaksi orientoitumisen muotoa

Oppijoiden henkilökohtaisessa orientoitumisessa oli lopulta keskeistä se, kuinka aktiivinen oppija itse oli ja millaisena hän koki oman

oppimisensa säätelymahdollisuudet. Tämä heijasti osuvasti aiemmin kuvattua jännitettä oppijan intentionaalisen toiminnan ja oppimisympäristön tarjoamien mahdollisuuksien välillä. Metakognitiivinen toiminnan itsesäätely (vrt. Flavell 1985; Brown 1987; Vermunt & Van Rijswijk 1988; Vermunt 1996; 1998) yhdessä reflektion aktiivisuuden (vrt. Schön 1983; 1987; Boud 1995) kanssa nousivat kontekstuaalisessa tarkastelussa tärkeiksi. Reflektiivinen itsearviointi (vrt. Boud 1995) oli keskeinen työskentelymetodi. Tutkitussa oppimisympäristössä pyrittiin kiinnittämään huomiota verkko-oppijoiden itsearviointiin oppimispäiväkirjan avulla. Tulokset osoittivat, että tuki oppimisen omaehtoiselle säätelylle ja reflektiivisyydelle olivat oppimisympäristössä tärkeitä tekijöitä. Ilman reflektiivistä otetta oppimiseen sitoutuminen jäi pinnallisemmaksi eikä kasvupohjaa omaa asiantuntijuutta tukevalle oppimiselle ehkä kehittynyt. Tässä tapauksessa oppimisen itsearviointi ja tavoitteisuus olivat verkko-opiskelun tehtävissä mukana ja mahdollistivat parhaimmillaan suotuisaa kasvupohjaa merkityksellisen oppimisen kehittymiselle.

Laadullisen analyysin tuloksena päädyttiin kahteen verkko-oppimisympäristössä esiintyvään ja oppijoiden kuvaamaan kontekstuaaliseen orientoitumisen muotoon: merkityksellisen ja sopeuttavan oppimisen orientaatiomalliin. Nämä orientaatiomallit ilmensivät kahta esille noussutta ja hallitsevaa oppimiseen suuntautumisen muotoa yhteisöllisyyttä korostavassa verkko-opiskelussa. *Merkityksellisen oppimiseen suuntautumisen* kautta näytti kertyvän enemmän rakennusaineita oman asiantuntijuuden monipuoliselle kehittämiselle. Oppimisen intentiot rakentuivat ymmärtämisen tai soveltamisen ympärille, mikä näkyi monipuolisina sisällöllisinä tai käytännönläheisinä pohdintoina esimerkiksi oppimispäiväkirjan sivuilla. Oppiminen oli pääsääntöisesti aktiivista ja omaehtoisesti säädeltä toimintaa. Myös metakognitiivinen tietoisuus kehittyi reflektiivisen oppimisotteen tuloksena. Oppija ei ollut oppimisympäristössä vain opetuksen koh-

de, vaan aktiivinen toimija, joka pyrki rakentamaan merkityksiä yksin tai yhdessä muiden oppijoiden kanssa sekä pystyi monipuolisesti tunnistamaan ja arvioimaan omia oppimisprosessejaan. *Sopeuttavassa suuntautumisessa* tehtävien tekeminen ja loppuunsaattaminen sekä toiminta oppimistilanteissa (tehtävien jakaminen muiden kanssa, osallistumisen ehdot) nousivat pääasiaksi, ja oppimisen henkilökohmainen merkityshakuisuus sekä reflektio jäivät selkeästi sivummalle. Jännite oppijan ja oppimisympäristön välillä ei muodostunut oppijan omaa metakognitiivista säätelyä tukevaksi.

Merkityksellinen oppiminen verkko-opiskelussa

Merkityksellinen oppiminen kehittyi koko opiskeluperiodin ajan kohti oppimisen omaehtoista säätelyä ja reflektiivistä oppimista. Oppimiseen suuntautuminen eteni kohti omien tavoitteiden saavuttamista. Oppimispäiväkirjakuvauksissa tai verkkokeskusteluviesteissä tulivat parhaimmillaan esiin vaihtelevasti sisällölliset tai soveltamiseen painottuneet pohdinnat. Samoin oppimispäiväkirjan sivuilla reflektiivisen itsearvioinnin osuus oli vahva koko verkko-opintokokonaisuuden ajan. Orientoitumisessa oppimiseen merkityksellisenä prosessina vaikutti taustalla intentiona halu kehittää itseä ja erityisesti tarpeet kehittää omaa ammatti-identiteettiä: *”Minulla on lisäksi kuva, että suurin osa hoitotieteellisistä tutkimuksista on tehty palvelemaan vain sairaalassa tapahtuvaa hoitotyötä. Onko asia todella näin? Haluan pohtia asiaa ja ottaa selvää tutkimuksiin perehtymisen kautta.”* (Opiskelija3; jakso 1) tai *”Pohdin mielessäni teorian merkitystä tämän päivän hoitotyölle ja sairaanhoitajien omaa ammatillista kasvua. Dokumentoinnin tärkeys todella tunnistetaan ja sitä halutaan kehittää. Puhutaan näkymättömän työn tekemisestä ja hiljaisen tiedon esiintuomisesta.”* (Opiskelija9; jakso 3).

Merkityksellisen oppimisen orientaatiomalli oli aikuisopiskelijoilla luonteeltaan joko hyvin professionaalinen tai vaihtoehtoisesti sisällölliseen kiinnostukseen perustuva. Oppimistavoitteissa ja oppimiseen suuntautumisessa vaikuttivat esimerkiksi yleinen asioiden soveltamissuuntautuneisuus ja tieteellisen tiedon käytäntöön vieminen. Oppimispäiväkirjakuvauksissa reflektiokohteet olivat hyvin vaihtelevia; sisältöihin tai soveltamiseen liittyviä pohdintoja esiintyi rinnakkain. Oman oppimisen arviointia oli paljon, samoin kuin osallistumiseen liittyviä pohdintoja. Vuoden mittaisen verkko-opiskeluperiodin aikana oli havaittavissa vahva tai vahvistuva oman oppimisen itsearviointiin liittyvä reflektiivinen ote. Metakognitiivisten ajattelutaitojen kehittyminen aktiivisen reflektioprosessin tuloksena näyttäisi tunnusomaiselta merkityksellisen oppimisprosessin haluttuunottoon liittyvältä piirteeltä.

Merkityksellinen oppiminen ei liittynyt vain oppimisen itsesäätelyyn ja reflektioon, vaan myös oppimistavoitteiden laaja-alaisuuteen, mikä on tärkeitä oman asiantuntijuuden ja osaamisen aktiiviselle kehittämiselle. Oppimispäiväkirjassa oppimisen omaehtoisuus, asiantuntijuus ja merkityshakuisuus nousivat selkeästi esille: *”Tavoitteiden asettamiseen vaikuttaa, että tarvitsen lisää tietoa pystyäkseni kehittämään työtäni ja työyhteisöäni.”* (Opiskelija11; jakso 1). Myös yleinen suhtautuminen tietoon yhteisöllisen opiskeluympäristön jae-tun ymmärryksen prosessissa on nähtävä kehittyneempänä, ymmärrykseen suuntautuneena ja tiedon suhteellisuutta korostavana. Tätä kuvasi esimerkiksi seuraava oppimispäiväkirja sitaatti: *“...on itse alkanut miettimään joiden käyttämieni sanojen todellista merkitystä ja lähinnä sitä, että tarkoittavatko kaikki samalla sanalla todella samaa asiaa.”* (Opiskelija3; jakso 1).

Sopeuttava oppiminen verkko-opiskelussa

Sopeuttavan oppimisen kehityslinjassa oppijat kokivat verkko-opiskelun ympäristön haasteellisena, tai elämäntilanteet asettivat monia oppimisen kanssa kilpailevia haasteita, jotka ikään kuin pakottivat oppijaa toimimaan ympäristön ehdoilla ja suoriutumaan oppimisympäristön asettamista vaatimuksista. Oppimiseen suuntautuminen ja oppimisen kehityssuunta eteni kohti ulkoista sääteleyä ja ei-reflektiivistä oppimista. Omat tavoitteet ja reflektiivisyys jäivät taustalle, ja ne olivat koko ajan hyvin vähäisiä. Sopeuttavassa oppimisessa oppijan omat intentiot (ymmärtäminen, soveltaminen) jäivät oppimisympäristössä selviämisen tai vaatimusten toteuttamisen varjoon.

Sopeuttavan oppimisen kehitys alkoi niin, että jo oppimistavoitteet saattoivat olla pääosin tai osittain oppimisympäristöstä selviytymistä korostavia suoriutumistavoitteita. Oppimispäiväkirjakuvausten perusteella oppimiskokemukset ja reflektiokohteet liittyivät enemmän toimintaan kuin sisältöihin tai asioiden soveltamiseen koko verkko-opiskeluperiodin ajan. Nämä painotukset saattoivat ajoittain olla oppimispäiväkirjojen kuvauksissa, mutta pääosin kuvaukset liittyivät oppimisympäristön vaatimuksista selviämiseen ja oppimisympäristöön sopeutumiseen. Sopeuttavan orientaatiomallin reflektiokohteet liittyivät esimerkiksi oppimisresurssien (tietotekniikka, kirjallisuus) ja verkkotyöskentelyn kuvaukseen: *"Opin monia tietokoneen käyttöön ja postin lähettämiseen liittyviä asioita. Kirjallisuuden etsiminen opiskeluun käy myös mukavasti ja säästää paljon aikaa. Kaikki on vielä kuitenkin aika hidasta, mutta harjoitus tekee mestarin."* (Opiskelija10; jakso 1) tai *"Hirvittää, sillä en meinaa ymmärtää englanninkielistä tekstiä yrityksistä huolimatta. Olen kahlanut kahdesti Chinn & Kramerin kirjan annetut luvut, enkä ole varma olenko ymmärtänyt kaiken oikein."* (Opiskelija15; jakso 1).

Nämä aikuisopiskelijat joutuivat aktiivisesti mukauttamaan omaa oppimisprosessiaan selviytyäkseen verkko-opiskelun asettamista haasteista. Vieraskielinen kirjallisuus, tieto- ja viestintätekniikan käyttö ja erityisesti uudenvuotinen verkko-opiskelun kommunikaatiokulttuuri aiheuttivat vaikeuksien ja outouden kokemuksia. Nämä verkko-opiskelijat joutuivat jättämään muun muassa reflektion vähemmälle ja kiinnittämään enemmän huomiota tehtävistä suoriutumiseen. Oppiminen ja tiedon rakentaminen perustuivat enemmän suoraviivaisempaan ohjeiden noudattamiseen, sisältöjen omaksumiseen ja töiden jakamiseen muiden kanssa, kuten seuraavaa oppimispäiväkirjan lainaus kuvaa: *”Tuntuu hieman teennäiseltä kirjoittaa verkkoon tekstejä jos muut samasta aiheesta tekevät eivät lisää omia löydöksiään.”* (Opiskelija5; jakso 2). Itsearviointi ja laajemmat pyrkimykset asioiden ymmärtämiseen jäivät toissijaisiksi. Suhtautuminen tietoon ja jaettuun ymmärrykseen tiedonrakennusprosessissa oli ehkä rajoitetumpaa, kaavamaisempaa ja tiedon kritiikitöntä soveltamista korostavampaa: *”Olemme nyt keränneet niitä sanakirjamääritelmiä sekä käsitteen ominaispiirteitä eri lähteistä.”* (Opiskelija5; jakso 2).

Myös muuttuvat elämäntilanteet (työ, perhe jne.) saattoivat aiheuttaa monia opintojen kanssa kilpailevia haasteita, jotka osaltaan ohjasivat huomiota pois verkko-opiskelusta. Aikuisopiskelijoilla sopeuttavaa orientoitumista verkko-opiskelussa ei siten tule nähdä vain metakognitiivisiin tai opiskelutaidollisiin valmiuksiin liittyvänä asiana, vaan myös opiskelun moniin reunaehtoihin (elämäntilanne, osallistumismahdollisuudet, internetin käyttömahdollisuus jne.) kytkeytyvänä asiana.

Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

Kahta kontekstuaalisen orientoitumisen kehityslinjaa – sopeuttavaa ja merkityksellistä oppimista – verrataan toisiinsa taulukossa 2. Yhteenveto on koottu tutkimusaineiston aineistolähtöisen tulkinnan ja alussa esiteltyyn aiempaan tutkimustietoon liittyvän vertailun tulokseksi. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että merkitysorientoitunut oppiminen kytkeytyy hyvin läheisesti aikuisen oppijan aktiiviseen oman asiantuntijuuden kehittämiseen. Oppijan tavoitteet, opiskelu- asenne ja intentiot nousevat tiedon soveltamisen kontekstista, kuten työelämästä. Merkityksellinen oppiminen luo parhaimmillaan kytkeä (koulutuksen) oppimisympäristön ja työn kontekstien välille ja on laaja-alaista toimintakontekstit ylittävää suuntautumista oppimiseen. Oppimisympäristön työskentelytavoissa tavoitteellisuus, reflektiivisyys ja jaettua ymmärrystä tukeva yhteisöllisyys olivat kantavia periaatteita. Useimmat aikuisopiskelijat eivät kuitenkaan soveltaneet merkityshakuista orientaatiota oppimisessaan. Määrällisesti hallitsevin oli sopeuttava orientaatiomalli opintojen kuluessa. Lähes 70 % seuratuista aikuisopiskelijoista sovelsi tätä orientaatiota verkko-opinnoissaan. Tämä asettaa selkeän haasteen ohjauksen kehittämiseksi verkko-opetuksessa erilaisia oppijoita huomioivaksi.

Taulukko 2. Kontekstuaalisten orientaatioiden yhteenvetoa ja vertailua.

<i>Oppimiseen suuntautumisen ulottuvuudet</i>	<i>Kontekstuaalinen orientaatio/oppimiseen suuntautuminen oppimisympäristössä</i>	
	<i>”Sopeuttava oppiminen”</i>	<i>”Merkityksellinen oppiminen”</i>
Oppimista ohjaavat tavoitteet, opiskeluasenteet ja intentiot	Kapea-alaisempi ja toimintakontekstiinsa sidottu orientoituminen oppimiseen Epäsuotuisampi asiantuntijuuden rakentamiselle. Oppiminen on mukautumista ja sitoutumista oppimisympäristön määrittelemiin tilanteisiin ja tehtäviin. Oppimisen intentiot liittyvät strukturoituihin toimintaan tai suoriutumiseen käsillä olevassa kontekstissa.	Laaja-alainen ja toimintakontekstit ylittävä orientoituminen oppimiseen. Tyypillistä asiantuntijamaiselle oppimiselle ja aktiiviselle itsensä ja asiantuntijuuden kehittämiseksi. Oppimista ohjaavat oppijan omat tavoitteet, itsearviointi ja näiden peilaaminen oppimisympäristön kautta. Oppimisen intentiot ovat ymmärtämis- tai soveltamispainotteisia.
Oppimisprosessin säätely (omaehtoinen vs. ulkoinen säätely)	Strategiat valitaan ja suhteutetaan oppimisympäristön asettaminen ulkoisten vaatimusten ja reunaehtojen mukaan. Oppimisympäristön kompleksisena ja haasteellisena kokeminen.	Oppimisen vahva itsesäätely. Oppijat säätelevät oppimisprosessiaan itse aktiivisesti ja omaehtoisesti omien tavoitteidensa mukaisesti.
Suhde reflektioon oppimisen itsearvioinnissa (reflektiivinen vs. ei-reflektiivinen oppiminen)	Ei kovin vahva tai jopa heikentyvä ja taantuva reflektiivisyys.	Vahvistuva reflektiivisyys. Tunnistavat ja osaavat hyödyntää omia vahvuuksiaan oppijana.
Suhde jaetun ymmärryksen kehittämiseen	Helpommin uskotaan tiedon ja ymmärryksen olevan tietäjästä riippumatonta tietoa, joka voidaan jakaa dialogissa osallistujien kesken.	Tiedon ja ymmärryksen näkeminen jokaisen oma-kohtaisina ja erilaisina merkityksinä ja esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa uudelleen rakentuvana.

Merkityksellisessä oppimisessä toteutuu intentionaalisen elinikäisen oppimisen ja asiantuntijuuden rakentamisen idea (vrt. Bereiter & Scardamalia 1989; Scardamalia & Bereiter 1994; Martinez 1998; 1999). Merkityksellinen oppiminen tuottaa käsitysten uudelleen-organisointumista ajattelussa. Se tapahtuu pikemminkin oppijoiden

itsensä ohjaamina kuin reagoitina ulkoisiin tekijöihin. Oppimiseen suuntautuminen on laadullisesti erilaista, kun oppiminen sijoittuu henkilökohtaisesti merkityksellisten tavoitteiden kontekstiin. Ne ovat muuta kuin arvosanojen tavoittelu tai opiskelu etäistä ja hahmottomatonta tulevaisuuden tavoitetta varten. Opiskelijoiden kuvausten mukaan merkityksellisen oppimisen orientaatiomallissa tietämys koostuu omakohtaisina ja erilaisina merkityksinä. Tietämys ja merkitykset rakentuvat sosiaalisissa tilanteissa ja perustuvat myös jaetun ymmärryksen pohjalle. Tämä verkko-oppijoiden ryhmä hyötyi oletettavasti parhaimmin oppimisympäristön tarjoamista yhteisöllisistä työskentelytavoista kasvokkain tai verkossa. Useimmat eivät kuitenkaan saavuttaneet tätä tasoa, kuten todettiin.

Lähtökohtana merkityksellisen oppimisen kehittymiselle on ollut avoimen yliopiston verkko-opiskelijoiden omaehtoinen kiinnostus ja halu laajentaa hoitamista koskevaa tietämystään. Tietämyksen rakentamisen prosessiin yhteisöllisessä oppimisympäristössä on liittynyt olennaisesti tietämyksen tekeminen eksplisiittiseksi itselle ja muille. Tärkeänä työvälineenä on ollut pyrkimys dialogiseen vuorovaikutukseen muiden oppijoiden ja ohjaajien kanssa. Dialogissa perustana toimi tutkitussa verkkopohjaisessa ympäristössä aluksi itsenäinen tiedon hankkiminen ja sen jälkeen tiedon yhteinen jakaminen, keskustelu ja arviointi. Tässä tosin oli monia ongelmakohtia. Roolit ja osallistumisen tavat virtuaaliseen verkkokeskusteluun eivät aina olleet selviä ja ympäristön outous ja kirjoittamisen vaikeus vaikuttivat dialogin tasoon. Opiskelijoiden kuvauksissa oli havaittavissa selkeää jännitettä kasvokkaisen keskustelun ja eriaikaisen verkkokeskustelun välillä. Monet tehtäviä yhdessä tehneet kokivat kasvokkaisen keskustelun (opintopiirit, muut keskustelut kanssaopiskelijoiden kanssa) antoisammaksi kuin verkkokeskustelun. Verkkokeskustelun sujuminen verkko-opinnoissa ei ollut itsestään selvyys, vaan sen onnistuminen vaati aikaa.

Myös palaute oli verkko-opiskelijoiden kokemusten mukaan kaksijakoinen ilmiö, sillä osa verkko-opiskelijoista koki arvioinnin ja saadun palautteen riittäväksi, kun osa olisi kaivannut henkilökohtaista palautetta enemmän. Itsearviointin lisäksi sekä ohjaajien että vertaisoppijoiden antama palaute olisi opiskelijoiden kuvausten mukaan tärkeää oppimisen suuntaamiseksi. Vertaisoppijoilta saatava palaute on tulosten mukaan ensisijainen kehittämiskohde. Ohjauksen ja tuen saatavuuteen verkossa liittyi etäisyyskynnys, joka ilmeni opiskelijoiden kuvauksissa uskalluksen puutteena ottaa yhteyttä verkon kautta opettajaan tai tutoriin. Etäisyyskynnys muodosti esteen verkon tarjoamien jaettujen mahdollisuuksien (tietoresurssit, dialogi) hyväksikäytölle. Verkko-oppimisympäristössä toimittaessa etäisyyskynnyksen madaltaminen on yksi verkko-ohjauksen ja tuen kehittämisen kohde. Kaiken kaikkiaan emotionaalinen tuki ja sen kehittäminen on tutkimuksen tulosten perusteella verkkopohjaisessa oppimisympäristössä kognitiivisen tuen rinnalla merkittävää, kun tuetaan niiden aikuisopiskelijoiden oppimisprosessia, joilla on vähemmän tietoteknisiä tai kirjallisia valmiuksia.

Muodostettu orientaatiotypologia on luonteeltaan oppimisprosessia yleisesti kuvaava, eikä tee ehkä oikeutta niille, joiden orientoituminen on vasta kehittymässä kohti merkityksellistä oppimista. Tutkimusesimerkin kohdejoukko oli lisäksi tietyllä tavoin valikoitunut, sillä mukana olivat ne, jotka suorittivat koko verkko-opintokokonaisuuden onnistuneesti. Mukaan tarkasteluun tarvitaan myös niiden oppijoiden kokemuksia, joilla opinnot keskeytyvät tai joilla syntyy ratkaisemattomia ristiriitoja omien oppimistavoitteiden, oppimisympäristöstä tehtyjen tulkintojen, sovellettujen strategioiden ja oppimisympäristön asettamien haasteiden ja ehtojen välillä (vrt. Meyer 1991). Etä- ja verkko-opiskeluympäristöthän ovat tulleet tunnetuiksi toistaiseksi suurista keskeyttäneiden määrästä (esim. Kember 1990), ja tulosten pohjalta on havaittavissa, että avoi-

mempi ja itsenäisempää työskentelyotetta vaativa ympäristö koetaan kompleksisempänä ja haasteellisempänä.

Millainen voisi olla jaettua ymmärrystä tukeva yhteisöllinen opiskeluympäristö?

Tutkimusesimerkin opiskelijoiden kuvaukset tavoitteidensa saavuttamisesta ja oppimisen arkipäivästä nostavat esiin ajatuksia jaettuun ymmärrykseen tähtäävän toiminnan luonteesta, joka samalla mielekkäästi tukisi yksilöllistä oppimista. Yhdessä oppiminen vaatii toiminta- ja opiskeluympäristöltä avointa ja kriittistä dialogia sekä ohjaajilta ja opettajilta oppimista ja dialogia edistävän jännitteen ylläpitoa. Oppimateriaalia ei verkko-opintojen alussa tarvita huomattavia määriä vaan materiaalia kertyy yhteisöllisessä dialogissa opintojen kuluessa opiskelijoiden tuottamana. Dialogin kautta tulee mahdolliseksi liittää mukaan jaettuun oppimisprosessiin merkityksellisen oppimisen kannalta tärkeät asiat, kuten oppijoiden aiemmat kokemukset, käytännön esimerkit, pohdinnat tiedon soveltamisesta ja oman työn kehittamisestä sekä yleisesti kysymykset, jotka laajemmin voivat liittyä omiin kokonaisvaltaisiin asiantuntijuuden kehittämiseen tähtääviin tavoitteisiin. Tärkeätä onkin pohtia, millainen metakognitiivinen työnjako ohjaajan ja oppijoiden välille syntyy. Oikealla tavalla metakognitiivisen vastuun asteittainen siirtäminen oppijalle itselleen tukisi oletettavasti oppimisen itsesäätelyn taitojen ja merkityksellisen orientaation kehittymistä.

Yhteisöllisessä ja jaetussa tietämyksen rakentamisessa on tärkeää pohtia sitä, kuinka ryhmätyöskentelyssä ja verkossa tapahtuvassa kommunikaatiossa päästään todellisen dialogin ja yhteisymmärryksen tasolle. Verkko-opiskelijoiden kuvausten mukaan tässä ei lähes-

kään aina onnistuttu. Tärkeää olisi dialogia auttavien pelisääntöjen määrittäminen ja yhteisöllisyyttä tukevan ilmapiirin luominen, joka on verkkotyöskentelyssä hyvin haasteellista. Se edellyttää, että keskusteluryhmiä on seurattava ja tuettava, sekä viestinnän ja vuorovaikutuksen käynnissä olosta on huolehdittava. Samoin työskentelyn taustalla olevan rakenteen, aikataulutuksen ja tehtävänmäärittelyn tulisi olla riittävän selkeästi opiskelijan kannalta hahmotettavissa. Tämä tukisi todennäköisesti paremmin myös niitä verkko-opiskelijoita, joiden orientoituminen oppimiseen on sopeuttavampaa. Onnistuneessa dialogissa erilaisten näkökulmien vertailu tukee havaintojen perusteella aikuisen oppijan tavoitteellista ja reflektivoavaa asiantuntijuuden kehittymistä.

Aikuisopiskelijan ammatillinen osaaminen tai elämäkokemus voi luoda rakentavaa pohjaa sille, että yhteisöllisen pedagogiikan avulla voidaan syventää ja rikastuttaa aiempaa osaamista. Toisaalta nuoremmille opiskelijoille lähtökohta voi rakentua oman elämän, sisältöjen, ajattelun ja uusien oppimiskokemusten tietoisesta tarkastelusta perustalle. Oppijoita tulisi edellä kuvattujen havaintojen valossa ohjata käsittelemään avoimia, haasteellisia ja kompleksisia ongelmia asiantuntijoiden tapaan hyödyntäen omaa asiantuntijuuttaan ja esiymmärrystään. Orientaatioerojen tiedostamisen kautta on helpompi lähestyä oppijaa ja ymmärtää muitakin yksilöllisiä eroja. Oppimisen ohjaamisessa olisi hyvä oppia kuuntelemaan oppijoiden ääniä (puhetta, tulkintoja, ei-sanallisia tai sanallisia viestejä) vuorovaikutustilanteissa ja oppia hyväksymään erilaisuutta. Yhteisöllisyys ja jaettu ymmärrys rakentuvat oppijoiden erilaisuuden ja persoonallisen kasvun tukemisen perustalle. Yhteisöllisyys ja rakentava sosiaalisuus ovat ennen kaikkea tulosta ihmisen persoonallisesta kehittyneisyydestä.

Jaettu ymmärrys verkossa ei ole itsestäänselvyys tai helppo saavuttaa. Se vaatii prosessin eri osapuolilta – kuten ohjaajilta, tutoreilta ja oppijoilta – harjaannusta, taitoa ja herkkyyttä dialogiseen vuoro-

vaikutteiseen viestintään. (vrt. Aarnio 1999, 212–214.) Verkkovuoro-vaikutus on rajoittunutta, välittynyttä ja sosiaalisesti vihjeettömämpää, mikä vähentää tietoisuutta sekä itsestä että muista (Matikainen 2001, 26). Oppimisen tutkijat korostavatkin opettajan ja ohjaajan osuutta verkko-opiskelun onnistumisen edellytyksenä (esim. Marttunen ja Laurinen 2001). Yhteisöllisessä verkko-opiskelussa tarvitaan ohjaajia ja tutoreita, jotka pystyvät ohjaamaan osallistujia käymään aitoa dialogia ja argumentoitua keskustelua sekä tukemaan oppijan persoonallista kasvuprosessia.

Lähteet

- Aarnio, H. (1999). *Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogien kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampensis.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989). Intentional Learning As a Goal of Instruction. In L.B. Resnick (ed.) *Knowing, Learning, and Instruction* (ss. 361–392). Hillsdale, NJ: Erlbaum,.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Bonk, C.J. & Cunningham, D.J. (1998). Searching for Learner-Centered, Constructivist, and, Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. In C.J. Bonk & K.S. King (eds.) *Electronic Collaborators: Learner-Centered Technologies for Literacy, Apprenticeship, and Discourse* (ss. 25–50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (ss. 65–117). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,.

- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational researcher* 18 (1), 32–42.
- Entwistle, N. (1988). Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. In R.R. Schmeck (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles* (ss. 21–51). New York: Plenum Press.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc. Second edition.
- Järvinen, A. (1996). *Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A/56.
- Kasworm, C. (1990). Transformative contexts in adult higher education. *Paper presented at the Second International Congress for Activity Theory* in May 21–25, Lahti, Finland.
- Kasworm, C. & Blowers, S. (1994). *Patterns of learning involvement. Final research project report*. University of Tennessee, Knoxville. College of Education.
- Kember, D. (1990). The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses. *Higher Education* 20, 11–24.
- Korhonen, V. (2003). *Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä*. Tampere: Tampere University Press.
- Martinez, M. (1998). Intentional Learning and Learning Orientations. Saatavilla: <<http://mse.byu.edu/projects/elc/ilsum.htm>> (luettu 1.10.2002).
- Martinez, M. (1999). Intentional Learning in an Intentional World: Audience Analysis and Instructional System Design for Successful Learning and Performance. *Proceedings for the 17th annual ACM SIGDOC Conference*, New Orleans, September 1999. Saatavilla: <<http://mse.byu.edu/projects/elc/ilsum.htm>> (luettu 1.10.2002).
- Martinez, M. & Bunderson, C.V. (2000). Foundations for Personalized Web Learning Environments. *Asynchronous Learning Networks Magazine* 4 (2). *Online-julkaisu*. Saatavilla: <<http://www.aln.org/publications/magazine/v4n2/burdenson.asp>> (luettu 1.10.2002).

- Marttunen, M. & Laurinen, L. (2001). Written or Spoken Debate – Which One to Use in Teaching Argumentation? In E. Pantzar (ed.) *Perspectives on the age of the information society*. Reports of the Information Research Programme of the Academy of Finland 6. Tampere: Tampere University Press, 61–76.
- Matikainen, J. (2001). *Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä*. Helsinki: Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus.
- Meyer, J.H.F. (1991). Study orchestration: the manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. *Higher Education* 22, 297–316.
- Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (ed.) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (ss. 47–87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramsden, P. (1988). Context and Strategy. Situational Influences on Learning. In R.R. Schmeck (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles* (ss. 159–184). New York: Plenum Press.
- Ramsden, P. (1997). The Context of Learning in Academic Departments. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (eds.) *The Experience of Learning* (ss. 198–216). Edinburgh: Scottish Academic Press. Second Edition.
- Salomon, G. (1993). Person-plus: a distributed view of thinking and learning. In G. Salomon (ed.) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (ss. 88–110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities. *Journal of the Learning Sciences* 3 (3), 265–283.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1996). Adaptation and Understanding: A Case for New Cultures of Schooling. In S. Vosniadou, E. DeCorte, R. Glaser & H. Mandl (eds.) *International Perspectives on the Design of Technology Supported Learning Environments* (ss. 149–164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D.A. (1988). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31, 25–50.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149–171.
- Vermunt, J. & Van Rijswijk, F. (1988). Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher Education* 17, 647–682.